DOSSIER DE RECHERCHE

Avril 1995 • Volume 1, No 1

Pour un enseignement de qualité : la taille de la classe a-t-elle de l'importance ?

par Sid Gilbert
University of Guelph

L'expression enseignement de qualité au premier cycle évoque une image connue, celle d'un enseignant bien informé, exigeant, stimulant et ayant sa classe à coeur, qui entraine un petit groupe d'étudiants dans une recherche active, engagée et animée du savoir et de la sagesse. La petite taille du groupe et la nature intime et participative de l'interaction, ainsi que l'évaluation plus personnelle du rendement de l'étudiant au moyen de dissertations, sont généralement censées donner une meilleure qualité d'enseignement que le cours magistral impersonnel.

Mais la taille de la classe change-t-elle vraiment quelque chose à la qualité de l'enseignement ? Comment en mesure-t-on la qualité ? Quel effet produit la taille de la classe sur les résultats de l'enseignement et l'apprentissage de l'étudiant ? S'il y a un rapport entre la taille de la classe et les résultats des étudiants, quel poids a-t-il ? Quel impact suggère la recherche empirique dans ce domaine ? Si les rapports escomptés n'existent pas ou sont faibles, pourquoi le sont-ils ? Y a-t-il d'autres facteurs qui produisent des résultats d'apprentissage positifs ?

La croyance qu'il vaut mieux former de petits groupes est très répandue aujourd'hui. On présume couramment que la fréquence et l'intensité des contacts entre le professeur et les étudiants facilitent l'apprentissage et particulièrement le haut niveau du processus de raisonnement et le raisonnement complexe. D'autre part, les classes nombreuses signifient souvent des cours magistraux, peu d'interaction et des épreuves objectives; donc, croit-on souvent, moins d'apprentissage.

Ces attentes positives de la petite taille des classes se retrouvent, explicitement ou implicitement, dans la documentation

Points saillants

- Les petites classes ne sont pas nécessairement meilleures que les grandes. Plutôt que la taille, c'est ce qui s'y passe qui compte.
- Les premières recherches ont démontré que la taille de l'effectif n'avait pas d'effet sur les notes des étudiants et seulement des effets minimes sur le haut niveau de leur processus de raisonnement, leur motivation et leur évaluation des cours.
- Des études ultérieures ont révélé que la qualité des étudiants et de leurs professeurs a plus d'importance que la taille des classes dans la valeur de l'apprentissage, au même titre que l'organisation des cours et la gestion de l'ensemble.
- Parmi les étudiants avancés, la plupart préfèrent les classes nombreuses.
- L'évaluation de l'enseignement s'améliore lorsque l'effectif atteint 250 étudiants.
- L'efficacité des enseignants s'est avérée aussi grande ou même plus grande dans les meilleures des grandes classes que dans les meilleures des petites classes. Par conséquent, les chercheurs ne demandent plus « la taille de la classe a-t-elle de l'importance ? » mais plutôt « comment l'enseignement peut-il être productif dans une grande classe ? »
- Les caractéristiques des enseignants qui rendent productif l'enseignement aux grandes classes sont :
  - la compétence, l'expérience, les connaissances
  - l'intérêt pour les étudiants
  - le niveau d'énergie ou d'enthousiasme
  - l'habileté à s'exprimer – organisation et clarté
- Les aspects de l'organisation des cours qui donnent des résultats positifs sont :
  - l'accent sur la réflexion et le raisonnement plutôt que sur l'apprentissage par coeur
  - le contact personnel avec les professeurs et les pairs
  - l'apprentissage actif
  - une participation bien sentie
  - des objectifs de cours et cibles de réussite explicites pour les étudiants
  - des contenus de cours et des processus planifiés et organisés

Une croyance très répandue, mais erronée

« Avoir l'enseignement à coeur est également l'un des ingrédients les plus importants pour le prestige d'un établissement d'enseignement. Dans un sondage de ***Maclean's*** *auprès des recteurs, on a cité les titres universitaires et le rapport étudiants-professeur comme les deux facteurs les plus importants pour l'évaluation d'une université. » (****Maclean's****, 21 octobre 1991: 18)*

professionnelle ainsi que dans des publications plus populaires. Des universités canadiennes et des départements considèrent qu'un petit effectif est essentiel au bon apprentissage. Par conséquent, on a émis des directives pour limiter l'effectif des classes. On utilise aussi la taille des classes comme un indicateur important de l'intérêt de l'établissement pour la formation au premier cycle ou de son échelle des valeurs et de ses priorités, ainsi que de la nature de l'expérience que vivront les étudiants.

Par souci de la responsabilité envers le public et de la transparence, les universités sont souvent pressées de choisir des indicateurs de rendement pour leurs fonctions d'enseignement. Le rapport étudiants-professeurs et la taille des classes ont souvent été suggérés comme indicateurs de la charge d'enseignement ou des ressources, les rapports étudiants-professeurs étant considérés comme une mesure de la production. Dans la documentation sur les indicateurs, la petite taille des classes est généralement associée à une meilleure expérience d'enseignement pour les étudiants et donc, une meilleure qualité d'enseignement. Dans son premier classement des universités, le magazine Maclean's citait un recteur qui aurait dit que réduire la taille des classes au premier cycle améliorerait la qualité de l'enseignement.

La taille des classes comptait, selon les premières recherches

À une certaine époque, les résultats de recherche semblaient de fait montrer un lien entre un petit effectif et l'amélioration de l'apprentissage. Même si la documentation fait penser que la taille de la classe en soi influe peu ou point sur l'acquisition de connaissances significatives ou sur l'aptitude aux études, les petites classes ont paru de prime abord être un peu plus aptes que les classes nombreuses à motiver les étudiants, à produire des changements d'attitude et à favoriser la réflexion et le raisonnement d'ordre supérieur.

La recherche récente apporte un nouvel aperçu : la taille de la classe est beaucoup moins importante que les caractéristiques de l'enseignement, la manière dont le cours est organisé et comment il est donné.

Dans une bonne partie de la recherche sur la taille des classes, on a eu recours aux notes finales, aux résultats de tests normatifs ou aux données d'évaluation des cours comme mesures des résultats. Dès 1924, des chercheurs comparaient le rendement des étudiants d'une classe de 100+ avec ceux d'une classe de 40+ du même cours. Les étudiants de la petite classe réussissaient un peu mieux les dissertations et les tests de mi-trimestre, tandis que les étudiants de la classe nombreuse réussissaient un peu mieux les questionnaires et l'examen final. Toutefois, d'autres études ont révélé que la taille de la classe a peu d'effet sur les résultats des examens communs à tous, surtout en comparaison avec l'enthousiasme, le sens de l'organisation et la clarté d'enseignement du professeur.

Dans ces premières études, lorsqu'on avait recours à d'autres mesures que les mesures normalisées de la réussite scolaire, la taille de la classe paraissait avoir une influence. On constatait dans les plus petites classes des différences statistiquement significatives dans la solution de problèmes, l'attitude des étudiants à l'égard de l'enseignement et la rétention des connaissances. Mais tout en ayant une signification, les différences étaient menues. On croyait donc que l'influence de la taille de la classe dépendait en partie de l'objectif éducatif. Si l'acquisition de connaissances factuelles était le principal objectif, la taille avait peu d'importance. Si une réflexion d'ordre supérieur, l'application, la motivation et l'évolution des attitudes comptaient avant tout, alors il valait mieux que le groupe soit restreint. « D'ailleurs, dans la plupart

Améliorer l'aptitude pour l'enseignement

« ...en général, les classes nombreuses ne sont pas inférieures aux cours magistraux en petites classes lorsqu'on prend pour critère les tests de connaissances traditionnels... Probablement plus importante que la taille de la classe ***en soi*** *est sa relation à la méthode d'enseignement. »*
(W.J. McKeachie, « Class size, large classes, and multiple sections », in ***Academe****, février 1980 : 26-7)*

---

des études, on disait que les étudiants et les professeurs avaient tendance à préférer les classes restreintes. » [1]

D'autres facteurs sont plus importants, d'après des études récentes

En effet, des études récentes indiquent que l'attitude des étudiants à l'égard des classes nombreuses est influencée davantage par le contenu du cours, son organisation et l'habileté de l'enseignant que par la taille. Même une attitude négative peut changer si la méthode de présentation varie d'un cours à l'autre et si l'on établit des objectifs pédagogiques et des objectifs pour les étudiants. D'ailleurs, la notion de préférence pour les petites classes n'est pas incontestée. Il y a vraiment des étudiants qui préfèrent des classes nombreuses et, dans l'évaluation de l'enseignement l'on n'établit de connotation négative avec la taille de la classe que si l'enseignant est inexpérimenté. « On pourrait conclure que le professeur à temps plein, expérimenté, est capable d'adapter son enseignement de telle sorte que le nombre d'étudiants n'ait pas d'incidence isolée sur le degré d'appréciation de son enseignement. » [2]

L'étude du rapport entre la taille de la classe et les évaluations globales d'étudiants de plus de 4 000 cours, dans 16 campus américains, a produit des résultats intéressants. Les chercheurs ont constaté que les évaluations devenaient moins favorables lorsque l'effectif frôlait les 250, mais qu'elles devenaient ensuite plus favorables pour des classes encore plus nombreuses. Autrement dit, dans certaines circonstances, les étudiants eux-mêmes pouvaient juger comme supérieure la qualité de l'enseignement dans les classes très nombreuses. [3]

Un exemple de variable qui a paru influencer l'effet de la taille de la classe est le niveau de l'année à l'université. Les chercheurs constatent que les étudiants de première année préfèrent de petites classes et que les étudiants plus avancés préfèrent les classes nombreuses. Ils en concluent que l'expérience vécue dans une classe nombreuse entraîne une plus forte préférence pour ce genre de classe. [4]

Les caractéristiques du cours et de l'instructeur comptent

Les études sur l'efficacité de l'enseignement ont révélé que l'organisation du cours et les méthodes de l'enseignant sont plus importantes que la taille de l'effectif pour produire des résultats positifs chez les étudiants. Ceux-ci apprennent mieux et montrent plus d'intérêt pour les cours où les enseignants mesurent leur réflexion et le raisonnement d'ordre supérieur. En outre, de plus en plus de comptes rendus de recherche suggèrent que le haut niveau du processus de raisonnement peut se développer dans les classes nombreuses. Certains enseignants vont au-delà de la simple diffusion d'information pour établir comme objectif pédagogique la capacité de raisonner et de communiquer. En divisant des classes nombreuses en petits groupes d'étude ou de travail, on favorise la capacité de résoudre des problèmes et la capacité de communiquer. Étant donné que ce sont des classes nombreuses, mais qu'elles sont organisées d'une manière différente de la formule habituelle du cours magistral ou du cours magistral suivi d'une discussion, il est plus important de voir ce qui se fait exactement en classe plutôt que de ne porter attention qu'à la taille de la classe.

On peut améliorer l'enseignement, même dans les classes nombreuses. On a constaté qu'améliorer la qualité du matériel pédagogique, aider les étudiants à acquérir la capacité de raisonner dont ils ont besoin pour assimiler le contenu du cours, orienter les tests de manière à donner une rétroaction corrective plutôt que dans le seul but d'attribuer des notes, et insister sur le renforcement de la qualité et la participation des étudiants, peuvent amener ceux-ci à donner un rendement très élevé.

Les bons enseignants recherchent les contacts avec les étudiants, insistent sur l'apprentissage actif, font réfléchir les

L'attention à la personne

Dis-moi et j'écouterai.

Montre-moi et je comprendrai.

Interpelle-moi et j'apprendrai.

(Dicton teton-lakota cité dans P.J. Frederick, « Student involvement: active learning in large classes », dans Maryellen Gleason Weimer ***Teaching Large Classes Well****. San Francisco : Jossey-Bass, 1987: 45)*

étudiants sur leur apprentissage et essaient de leur faire voir un lien avec leur vie quotidienne, donnent sans tarder une rétroaction sur le rendement et respectent la diversité des talents et des manières d'apprendre. Mise à part l'interaction personnelle et de grande qualité entre le professeur et l'étudiant, difficile dans les classes nombreuses, les autres caractéristiques et méthodes sont réalisables dans ces classes.

Les étudiants mentionnent des éléments positifs des classes nombreuses, dont on pourrait profiter davantage, et des éléments négatifs, qu'une organisation et une gestion adéquates peuvent minimiser. Les aspects positifs sont la présence d'autres étudiants, le peu de pression, un sentiment d'indépendance et l'anonymat. De fait, la recherche longitudinale a révélé que non seulement l'interaction étudiant-professeur est importante pour que l'apprentissage donne des résultats positifs, mais aussi que le contact d'étudiant à étudiant a peut-être été négligé comme source majeure de croissance et d'épanouissement. L'indépendance qui s'acquiert dans les classes nombreuses peut aider à former l'étudiant indépendant, auto-dirigé et qui apprendra toute sa vie, comme tous le souhaitent.

La compétence de l'enseignant, l'intérêt pour les étudiants, le niveau d'énergie, l'habileté à s'exprimer, ainsi que le sens de l'organisation et la clarté, sont les qualités qui aident les étudiants à apprendre dans une classe nombreuse. Dans ces classes, les étudiants préfèrent des enseignants expérimentés, qualifiés ou très bien informés. Cette conclusion est semblable à celle que nous avons déjà mentionnée, c'est-à-dire que les effets négatifs de la taille de la classe apparaissent surtout si l'enseignant est inexpérimenté. L'enseignant d'expérience peut adapter la présentation et l'organisation de son cours en fonction d'un grand nombre d'étudiants, et ainsi faire disparaître l'effet du nombre en soi. Qui a le plus de chance de se voir affecter aux cours de survol en classe nombreuse et pourquoi y a-t-il un mouvement pour attirer des professeurs d'expérience dans les cours pour débutants ? L'expérience compte, surtout lorsqu'il s'agit d'organiser, de diriger et d'évaluer une classe nombreuse.

Les étudiants disent aussi qu'il est plus facile d'apprendre lorsque les professeurs s'intéressent aux étudiants et à leur progrès. Les enseignants enthousiastes, dynamiques, qui s'expriment bien, retiennent l'attention et l'intérêt et les étudiants les jugent efficaces. « Des comparaisons entre classes nombreuses et petites classes font donc penser que les étudiants jugent que l'efficacité de l'enseignement de la matière, l'organisation du cours, la clarté et le recours aux exemples et illustrations, sont de bien meilleure qualité dans les meilleures des classes nombreuses. D'autre part, l'intérêt de l'enseignant pour le progrès de l'étudiant et l'interaction entre l'enseignant et l'étudiant seraient de bien meilleure qualité dans les meilleures des petites classes. »[3]

La participation et le contact personnel apportent une différence

Même si c'est plus difficile que dans une petite classe, il est possible d'avoir des contacts utiles avec les étudiants dans une classe nombreuse. On commence à voir des preuves que la participation des étudiants, le contact professeur-étudiants et les rapports personnels sont vraiment présents dans certaines classes nombreuses. Avoir des contacts personnels, empêcher que les étudiants se sentent peu importants et anonymes et rester en contact avec les assistants à l'enseignement sont les grands ingrédients de l'efficacité de l'enseignement aux classes nombreuses.

« Même dans une grande classe, il peut y avoir un aspect personnel... Le fait de rester dans la salle quelques minutes après la fin du cours peut faire beaucoup pour convaincre les étudiants que vous vous intéressez à eux. L'un des problèmes du cours magistral pour les étudiants est son anonymat. En restant dans la salle,

Planification adéquate

« ... donner un cours dans une grande salle de conférence n'est pas nécessairement un obstacle au genre d'expériences interactives, stimulantes et exploratrices qui enrichissent l'apprentissage... Que les enseignants ne s'y trompent pas : la planification et l'organisation de l'apprentissage actif dans les classes nombreuses demandent du temps et de l'énergie. Mais les récompenses, tant pour les étudiants que pour les enseignants, sont énormément satisfaisantes. L'enthousiasme pour l'apprentissage actif est injecté exactement à l'endroit où on s'y attend le moins. » (P.J. Frederick, « Student involvement: active learning in large classes », dans Maryellen Gleason Weimer ***Teaching Large Classes Well****. San Francisco : Jossey-Bass, 1987: 56)*

vous pouvez répondre à quelques questions et montrer que vous êtes disponible. Vous pouvez aussi avoir une idée de ce qui a pu clocher pendant le cours. »[6]

Les étudiants pourraient avoir tendance à se sentir peu importants et anonymes dans une classe nombreuse, mais il y a moyen de combattre cette impression. Un enseignant a dit utiliser un micro sans fil ce qui lui permet de donner son cours tout en se promenant dans la salle.

Le cours magistral est la méthode la plus courante d'enseignement universitaire, mais pas nécessairement la meilleure. Dans les classes nombreuses, il est possible d'incorporer le contact personnel et la participation de l'étudiant qui sont censés exister dans les petites classes et sont précieux pour la qualité de l'enseignement. Sans égard à la taille de l'effectif, la participation active facilite l'apprentissage bien mieux que l'écoute passive, et l'apprentissage cohérent est plus efficace que le parcoeur. L'enseignement intime, interactif et approfondi produit les résultats les plus positifs. L'importance de l'interaction et de la participation pour que l'étudiant fasse des progrès sont largement reconnus en général et font, de fait, partie de l'enseignement efficace aux classes nombreuses. Un cours magistral ne doit pas nécessairement être un sermon, il peut être interactif et participatif. Voici quelques suggestions pour faciliter les choses :[7]

- le remue-méninges est un exemple de formule interactive et participative. Une question ouverte telle que « Qu'est-ce que nous savons sur... ? » crée une occasion de maximiser la participation et de déceler ce que les étudiants savent déjà ou ne savent pas;

Les dimensions ou aspects de l'instruction — la connaissance, l'enthousiasme, l'organisation, les contacts, la participation et la rétroaction — sont ce qui fait que l'apprentissage et les autres résultats positifs de l'éducation se produisent dans les deux types de classes.

- poser des questions aux étudiants et leur demander de poser des questions encourage les échanges et le dialogue. La qualité et le fond des réponses et des interrogations indiquent les points forts et les lacunes de compréhension;
- des opinions à main levée et de courts sondages apportent de la variété et favorisent l'interaction entre professeurs et étudiants et entre étudiants;
- diviser la classe en petits groupes axés sur une tâche, ayant un but déterminé, un délai d'exécution et l'obligation de faire un compte rendu stimulent l'interaction et la participation;
- la solution de problèmes et l'esprit critique peuvent être stimulés si l'on commence un cours en posant une énigme, un paradoxe ou un problème qui exige une solution, qu'on discute ensuite collectivement de solutions possibles, et que l'enseignant conclue par un exposé plus didactique contenant des éléments suggérés au cours de la discussion. C'est aussi une source de segments et de variétés. Les enseignants peuvent lire, analyser et interpréter un texte et ensuite demander aux étudiants d'en faire autant. « La participation de tous à l'analyse d'un même texte est interactive, investigatrice et intime. »;[8]
- le débat général, les simulations et les jeux de rôle sont d'intéressantes possibilités d'apprentissage par l'expérience et demandent beaucoup d'énergie et d'interaction.

Bref, l'apprentissage n'est pas un sport en pantoufles et l'investigation active et personnelle est possible et présente dans les classes nombreuses. D'autres éléments rendent aussi efficaces les conférences à ces classes : avoir des objectifs explicites pour le cours et des attentes quant aux résultats des étudiants; planifier, organiser et coordonner le contenu et la démarche du cours; motiver les étudiants et com-

Une force d'impact

«Les qualités qui sont au cœur d'un enseignement fructueux se déclinent en peu de mots : maîtrise du matériel à enseigner, enthousiasme contagieux pour le maniement des idées, optimisme au sujet du potentiel humain, ouverture d'esprit des étudiants et — ce ne sont pas les moindres — sensibilité, intégrité et chaleur humaine. Lorsque tous ces ingrédients sont réunis dans une salle de cours, l'influence d'un enseignant peut être puissante et durable. » (Ernest Boyer, ***College:The Undergraduate Experience in America****. 1987:154)*

---

muniquer de l'enthousiasme; recourir à divers moyens d'enseignement et d'apprentissage, dont les aides visuelles et graphiques, une communication avec rétroaction, etc.

D'ailleurs, les classes nombreuses ne sont pas toujours le lieu de cours magistraux. Cette méthode n'est qu'une des façons d'organiser un cours. Puisque l'apprentissage est en réalité un processus actif et interactif, ce que les apprenants font et comment ils prennent contact avec l'enseignant a autant d'importance que ce que celui-ci enseigne. Les étudiants peuvent se livrer à toutes sortes d'activités et de tâches et former des groupes de sorte que le cours magistral prendra très peu de temps. Il est extrêmement important d'engager les étudiants dans une démarche active, collective et coopérative de recherche et d'investigation. Il y a bien des moyens de le faire, à peu près sans cours magistral.

Comme un groupe d'enseignants boursiers de 3M le disaient dans une lettre ouverte publiée dans Affaires Universitaires (juillet 1994), « on devrait insister sur la communication, l'apprentissage coopératif (surtout collectif), l'analyse critique ou la solution de problèmes appliqués, la variété et la pertinence, et non pas seulement sur l'assimilation de faits ou de formules. » Les auteurs suggéraient aussi aux professeurs d'essayer d'aborder l'enseignement sous de nouveaux angles, particulièrement ceux qui favorisent l'apprentissage actif, critique, coopératif et communicatif. Si nous devions enseigner à nager, à jouer du piano ou à monter à bicyclette à un groupe nombreux d'étudiants, disons 100, ferions-nous une conférence ?

Les incidences de l'enseignement et de l'apprentissage

Les premières recherches n'ont pas décelé d'influence de la taille de la classe sur les notes des étudiants et seulement de faibles répercussions sur le raisonnement complexe, la motivation et leur évaluation des cours. Des études ultérieures ont révélé que la qualité des étudiants, des professeurs et de l'organisation et de la gestion des cours comptaient plus que le nombre d'étudiants dans la production de résultats d'apprentissage efficace et cognitif.

Avec le temps, il y a eu de moins en moins de conclusions de recherche pour suggérer un lien entre la taille de la classe et la qualité de l'enseignement. Les classes nombreuses étant une réalité, les professeurs ont pu adapter leur style d'enseignement, leurs méthodes d'organisation pédagogique et leurs procédures d'évaluation pour obtenir des résultats positifs même dans ces conditions. Peut-être aussi ces dimensions ont-elles toujours été importantes, mais ne sont apparues comme telles qu'avec l'amélioration de la méthodologie de recherche, des comparaisons et des contrôles.

La recherche montre clairement que l'éducation de qualité demande un concours de circonstances et que ces conditions ne sont pas exclusives aux classes de petite taille. De fait, la taille en soi et ses exigences semblent compter assez peu. Il n'est ni nécessaire ni suffisant que l'effectif soit réduit pour assurer à chacun de ses membres un apprentissage de qualité et l'épanouissement. Ce qui compte, ce n'est pas la taille de la classe, mais ce qui se passe dans la classe.

Des classes de taille moyenne ne sont donc pas un substitut fiable à un milieu d'apprentissage positif ou à une éducation de qualité. Il vaudrait mieux mettre au point des mesures qui mettent en rapport l'action en classe et l'apprentissage des étudiants et autres résultats. Ces mesures seraient des indicateurs significatifs de la qualité de l'éducation. De même, les gestionnaires et les cadres supérieurs des universités devraient

désigner les structures, pratiques et procédures qui favorisent au maximum l'apprentissage et le développement et encourager l'application des meilleures pratiques.

Il ne suffit pas de savoir que l'enthousiasme, les connaissances, la clarté d'expression et l'intérêt de l'enseignant pour les étudiants, joints aux objectifs pédagogiques, à l'organisation, à une participation et un contact significatif, à l'apprentissage actif, aux attentes spécifiques et à une prompte communication en retour peuvent produire des résultats positifs chez les étudiants. Il faut profiter de ces caractéristiques et les pratiquer. Une démonstration à valeur ajoutée, axée sur les étudiants, de ce qui fonctionne et ne fonctionne pas pour créer un milieu d'apprentissage riche contribuerait fortement à répondre aux demandes de reddition de comptes.

Références

1. W.J. McKeachie, « Class size, large classes and multiple sections », Academe, février 1980 : 24-27.

2. L.C. Hamilton, « Grades, class size and faculty status », Teaching Sociology , 8 : 1, 1980 : 57.

3. K. Wood, A.S. Linsky et M.A. Straus, « Class size and student evaluations of faculty », Journal of Higher Education , 45 : 7, 1974 : 524-534.

4. E. Feigenbaum et R. Friend, « A comparison of freshmen and upper division students' preferences for small and large psychology classes », Teaching of Psychology, 19 : 1, 1992 : 12-16.

5. D.H. Wulff, J.D. Nyquist et R.D. Abbott, « Students' perceptions of large classes », Maryellen Gleason Weimer, Teaching Large Classes Well. San Francisco : Jossey Bass, 1987 : 26.

6. J. R. Aronson, « Six keys to effective instruction in large classes », Maryellen Gleason Weimer Teaching Large Classes Well. San Francisco : Jossey Bass, 1987 : 33.

7. P.J. Frederick, « Student involvement: active learning in large classes » ; R.L. Weaver et H.W. Cotrell, « Lecturing: essential communication strategies », Maryellen Gleason Weimer, Teaching Large Classes Well. San Francisco : Jossey Bass, 1987 : 45-56 et 57-70.

8. P.J. Frederick, « Student involvement: active learning in large classes », Maryellen Gleason Weimer, Teaching Large Classes Well. San Francisco : Jossey Bass, 1987 : 54.

Lectures choisies

J.B. Edmondson et E.J. Mulder, « Size of class as a factor in university instruction », Journal of Educational Research , 9, 1924 : 112.

H.W. Marsh, J.U. Overall et S.P. Kessler, « Class size, students' evaluations, and instructional effectiveness », American Education Research Journal , 16 : 1, 1979: 57-69.

K.G. Lewis, The large (100+) class in the university: a study of the instructional techniques used and the instructor/ student attitudes toward such classes. Austin, Texas : Centre for Teaching Effectiveness, University of Texas at Austin, 1982.

D.D. Williams et autres, « University class size: is smaller better? », Research in Higher Education , 23:3, 1985 : 307-318.

K.A. Feldman, « Class size and college students' evaluations of teachers and courses: a closer look », Research in Higher Education , 21 : 1, 1984 : 45-116.

K.P. Cross, « The teacher as classroom researcher », communication au congrès annuel de l'American Association for Higher Education, mars 1987.

A.W. Astin, What Matters in College? : Four Critical Years Revisited. San Francisco : Jossey-Bass, 1993.

C. Fincher, « Learning theory and research », John Smart (ed.) Higher Education : Handbook of Theory and Research, vol. 1, New York : Agathon Press, 1985 : 63-96.

Les Dossiers de recherche de l'AUCC sont de brefs exposés qui portent sur des questions d'actualité en enseignement supérieur. Les vues qu'ils présentent ne sont pas nécessairement celles de l'AUCC et les auteurs se tiennent responsables du contenu. Les Dossiers de recherche sont publiés quatre fois par année par la division de Recherche et analyse de politiques de l'AUCC. Ils seront mis gratuitement à la disposition de tous les établissements membres. Pour plus de renseignements, pour nous suggérer des thèmes à aborder ou encore pour soumettre vos manuscrits, communiquez avec Robert Davidson, directeur, Recherche et analyse de politiques, AUCC, au (613) 563-1236 poste 202 ou par messagerie électronique à rdavidso@aucc.ca.

Les prochains Dossiers de recherche

- Une introduction aux indicateurs de rendement
- Évaluation de la première année d'études universitaires
- Incidence économique des universités
- Mesure du rendement des universités
- Charge de travail des professeurs
- Données institutionnelles accessibles par voie électronique
- Mise à jour sur les indicateurs de rendement
- Tendances récentes dans les inscriptions

Vous voulez en lire plus sur les universités canadiennes ?

Affaires Universitaires

Affaires Universitaires est le magazine de l'enseignement supérieur au Canada. Nous jetons un regard objectif et instructif sur les tendances et les dossiers qui émergent sur nos campus. Il est la plus grande source d'offres d'emplois universitaires au pays.

10 livraisons (aucune en mai et juillet). Bilingue. ISSN 0041-9527. Abonnement annuel : Canada 25,95 $ + TPS de 7 %; É.-U. 49 $; autres pays 75 $. Si adressé à une université membre de l'AUCC, votre abonnement est gratuit. (La cotisation des universités membres de l'AUCC comprend l'abonnement des professeurs, des administrateurs et des étudiants à Affaires Universitaires.)

Répertoire des universités canadiennes

Le Répertoire des universités canadiennes contient un index national de tous les programmes universitaires d'un océan à l'autre. On y traite de conditions d'admission, de droits de scolarité, de logement, du caractère et de la taille de chaque établissement ainsi que de la situation et des caractéristiques des campus.

Bilingue.Annuel. Paraît à l'été. ISSN 0706-2338. Prix : Canada 27,95 $ + TPS de 7 %. Résidents de l'Ontario : ajouter la TVP de 8 %; É.-U. 28,95 $; autres pays 30,95 $.

Bottin des universités

Le Bottin des universités est le seul au Canada qui vous mette en contact avec plus de 6 500 dirigeants et administrateurs universitaires. Il contient noms, titres, numéros de téléphone et de télécopieur et adresses électroniques.

Bilingue.Annuel. Paraît à l'automne. ISSN 0847-3536. Édition 1994-1995 : Canada 17,95 $ + TPS de 7 %; résidents de l'Ontario : TVP de 8 % en +; É.-U. 19,95 $; autres pays 20,95 $.

AUCC : Le porte-parole des universités canadiennes

Votre guide sur ce que nous faisons, notre histoire, notre mandat et notre organisation. La pochette contient des dépliants sur l'activité de l'AUCC, ses membres et sa Division des programmes internationaux et canadiens. En français ou en anglais.

Prix : première pochette gratuite; les supplémentaires coûtent 1 $ (+ TPS de 7 % pour les clients canadiens et aussi TVP de 8 % pour les résidents de l'Ontario).

Programmes de la Division des programmes internationaux et canadiens

Vous trouverez dans cette brochure des renseignements sur tous les programmes de bourses d'études et d'échanges administrés par l'AUCC. Elle contient des détails sur les principales caractéristiques et les critères d'admissibilité. En français ou en anglais.

Prix : la première brochure est gratuite; les supplémentaires coûtent 1 $ (clients canadiens : TPS de 7 %; résidents de l'Ontario TVP de 8 % en +).

UniMonde

Un encart semestriel dans Affaires Universitaires sur les activités des universités canadiennes sur le plan international. Profil de découvertes récentes et de nouvelles initiatives de chercheurs canadiens avec des partenaires de pays en développement. Chaque livraison a un thème différent.

Bilingue. Deux livraisons par année (automne, printemps). ISSN 1183-725-X. Disponible avec l'abonnement à Affaires Universitaires.

Guide du Centre de recherches pour le développement international

Le Guide est un outil de référence utile pour les chercheurs universitaires qui veulent se renseigner davantage sur le centre. Vous y trouverez des détails sur le financement des projets, qui le centre finance et comment il établit le partenariat entre des chercheurs du Canada et du monde en développement.

Bilingue. ISBN 0-88876-153-8. Prix : Gratuit

Guide pour les études internationales aux universités canadiennes

Quiconque s'intéresse aux études internationales devrait consulter le Guide. Vous trouverez des renseignements détaillés sur les programmes des trois cycles à chaque université.

Bilingue. ISBN 0-88876-157-0. Prix : 9,95 $ + TPS de 7% pour les universités membres de l'AUCC; autres : 14,95 $ (+ TPS de 7 % pour les clients canadiens).

L'internationalisation dans les universités canadiennes : le nouveau paysage

Un rapport sur les initiatives des universités pour se donner une orientation plus internationale. Fait le point sur les mesures prises pour internationaliser tous les aspects de l'université, de l'adaptation des programmes d'étude à l'augmentation du nombre d'étudiants étrangers.

Bilingue. ISBN 0-8876-162-7. Prix : Canada : 20 $ (+ TPS de 7 % pour les résidents canadiens et aussi TVP de 8 % pour les résidents de l'Ontario). É.-U.et autres pays : 22 $.

On peut obtenir ces publications de l'AUCC en s'adressant à Publications AUCC :

Tél. : (613) 563-1236 poste 205 (commandes seulement)
Télec : (613) 563-9745
Adresse électronique : sales@aucc.ca

Pour l'expédition la plus vite de votre commande, veuillez utiliser une carte de crédit. Les bons de commande des universités membres de l'AUCC et les gouvernements sont acceptés. Les autres commandes sont payables à l'avance. Les paiements venant de l'étranger doivent être faits en devises canadiennes sous forme de mandat postal international, ou par carte de crédit. Prix en dollars canadiens.

RECHERCHE

Volume 1, numéro 1
avril 1995
Droit d'auteur : Association des Universités et Collèges du Canada
ISSN 1196-7714

Pour en obtenir un exemplaire :
Service des publications
AUCC
350, rue Albert, bureau 600
Ottawa (Ontario) K1R 1B1

Association des Universités et Collèges du Canada
Association of Universities and Colleges of Canada